

Técnica y educación desde un saber como techné a una tecnología del cuerpo

Alonso Sosa, Virginia

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Alonso Sosa, V. (2007). Técnica y educación desde un saber como techné a una tecnología del cuerpo. *ETD - Educação Temática Digital*, 8(esp.), 314-332. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73915>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

TÉCNICA Y EDUCACIÓN DESDE UN SABER COMO TECHNÉ A UNA TECNOLOGÍA DEL CUERPO

Virginia Alonso Sosa

RESUMEN

El propósito de este trabajo radica en una exploración sobre la noción de técnica corporal en distintos momentos de la historia de occidente, entendiendo la misma dentro de un concepto más amplio en cuanto a la técnica en general y por lo tanto relacionada al mundo del trabajo, la ciencia y la educación. En una mirada a la historia de las prácticas corporales, vemos que el concepto de técnica varía de acuerdo al período estudiado, así como los trabajos que sobre lo corporal realizan distintas culturas. Nuestra exploración tomará como referencia: la antigua Grecia, con su concepto de *techné*; la Edad Media y la Modernidad como escenario clave en el que se funda la Educación Física. Nos proponemos, en este trabajo, rescatar la noción de técnica corporal como concepto amplio, presente en toda actividad humana, valorándola como construcción cultural tradicional en lo que se refiere a los usos del cuerpo. Esta visión es un intento por no reducir el concepto de técnica al de una tecnología del cuerpo, solidaria con un tecnicismo dominante desde fines del siglo XIX, muy presente en la educación.

PALABRAS CLAVE

Técnica corporal; Educación; Modernidad; Educación física

TECHNIQUE AND EDUCATION FROM A KNOWLEDGE AS TECHNÉ TO A TECHNOLOGY OF THE BODY**ABSTRACT**

*The purpose of this paper is based on an exploration into the notion of body technique at different times in the occidental history, regarding it within a broader concept in relation to technique in general, and therefore related to the world of work, science and education. Looking at the history of the practices with the body, we see that the concept of technique varies according to the studied period, just as the works that different cultures do about the use of the body. Our exploration will refer to ancient Greece, with its concept of *techné*; the Middle Ages and the Modern Period as a crucial stage where Physical Education was born. Our aim in this paper is to rescue the notion of body technique as a broad concept, present in every human activity, valuing it as a traditional human construction in what refers to the uses of the body. This vision is an attempt not to reduce the concept of technique to that of a technology of the body, loyal to a technicality that has been dominant since the end of the XIX century and is very much present in education.*

KEYWORDS

Body technique; Education; Modern period; Physical education

INTRODUCCIÓN¹

El propósito de este trabajo radica en una exploración sobre la noción de técnica corporal en distintos momentos de la historia de occidente, entendiendo la misma dentro de un concepto más amplio en cuanto a la técnica en general y por lo tanto relacionada al mundo del trabajo, la ciencia y la educación.

En una mirada a la historia de las prácticas corporales, vemos que el concepto de técnica varía de acuerdo al período estudiado, así como los trabajos que sobre lo corporal realizan distintas culturas. Nuestra exploración tomará como referencia: la antigua Grecia, con su concepto de *techné*; la Edad Media y la Modernidad como escenario clave en el que se funda la Educación Física. Este campo, desde su especificidad moderna, se presenta como lugar de sistematización de la enseñanza de un conjunto de técnicas corporales tomadas de diversas disciplinas como la gimnasia, el deporte, la danza o el juego. La experiencia corporal, en su sentido más amplio (que refiere a la dimensión corporal de aquello que es humano más allá de una perspectiva unilateral, anátomo- fisiológica), es sin dudas “uma peça chave no desenvolvimento da consciência, na medida em que sofre de um longo processo de constrangimento civilizatório permanente” (TABORDA; PAIVA, 2005, p.6). La corporalidad humana está, en este sentido, expuesta a un proceso de educación que comienza incluso antes del nacimiento y se prolonga hasta después de la muerte. Desde esta comprensión de lo corporal entendemos que en el cuerpo se puede leer tanto la historia individual como la social, siendo un lugar (material y simbólico) que *incorpora*, refleja y a la vez transforma una cultura. Nos parece necesario en este contexto, el estudio de los usos del cuerpo que cada cultura impone a sus individuos: lo que se habilita y lo que se reprime, lo que se dice y lo que se calla, los reflejos que se dominan, los miedos que se inhiben. Estos usos impuestos al cuerpo adquiridos a través de la imitación y la educación² no proceden de la naturaleza sino que forman parte del universo de reglas, costumbres y convenciones que una cultura impone a sus individuos. Esto habla

¹ El presente trabajo se realizó a partir del seminario “Cuerpo y enseñanza”, en el marco de las actividades integradas entre la Línea de Investigación *Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad* (Dpto. de Psicología de la Educación y Didáctica, FHCE/ UdelAR) y la Línea de Investigación Cuerpo y Pedagogía (Dpto. de Investigación del ISEF/ UdelAR).

² Para Mauss (1991) la tradición de una técnica se hace posible de dos maneras: la educación y la imitación prestigiosa. La primera marca una intencionalidad específica para que el otro incorpore lo que se entiende importante enseñar en determinado contexto, mientras que la segunda implica imitar los actos que han resultado certeros y exitosos en personas de confianza y cierta autoridad.

de un sistema de costumbres ajenas y preexistentes al individuo, independientes de su voluntad, con las que mantendrá una relación dinámica de reproducción - transformación. Al respecto, Marx (1951), en Fromm (1991) tomará el modo de producción de la vida material como condicionante del proceso de la vida social, política y espiritual en general.

La relevancia del estudio de estas imposiciones sobre el cuerpo radica en que “la educación del niño está llena de lo que se llaman detalles, pero que son esenciales, (...) miles de detalles inobservados, pero que deben ser objeto de observación, componen la educación física, cualquiera que sea la edad y el sexo” (MAUSS, 1991, p.14).

Nos proponemos, en este trabajo, rescatar la noción de técnica corporal como concepto amplio, presente en toda actividad humana, valorándola como construcción cultural tradicional en lo que se refiere a los usos del cuerpo. Esta visión es un intento por no reducir el concepto de técnica al de una tecnología del cuerpo, solidaria con un tecnicismo dominante desde fines del siglo XIX, muy presente en la educación.

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE TÉCNICA CORPORAL

De acuerdo con Mauss, una técnica corporal es la “forma en que los hombres, sociedad por sociedad hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional”. Y agrega: “denomino técnica al acto eficaz tradicional” (MAUSS, 1991, p.337).

La tradición es lo que hace que exista una técnica y que ésta sea transmitida a través de las distintas generaciones. Tiene un carácter concreto y específico, una vez automatizada una técnica, es muy difícil modificar algo en su secuencia de movimientos. Cada sociedad tiene sus propias costumbres, idiosincrasia que no depende solo de movimientos y mecanismos individuales sino que se basa en una “naturaleza social del habitus (...) que varían no solo con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda” (MAUSS, 1991, p.340).

De la misma forma en que Mauss distinguió en su momento la marcha de un inglés de la de un francés, casi no presenta dificultad para nosotros distinguir entre el cuerpo y la manera de vestirse de un argentino a la de un brasileño. Es particular, a su vez, la manera en que se despliega la corporalidad dentro de una clase social determinada, enmarcada en gestos, conductas y movimientos específicos.

Con respecto a una mirada amplia sobre las técnicas corporales (no determinada por la existencia de un instrumento), afirma:

Era necesario volver a las viejas nociones, a las consideraciones platónicas sobre la técnica y ver como Platón hablaba de una técnica de la música, y especialmente de la danza, y entonces hacer más general esta noción. (...) El objeto y medio técnico más normal del hombre es su cuerpo (MAUSS, 1991, p.342).

Entendemos la técnica como un legado cultural que nos permite el acceso al conocimiento, dándonos la posibilidad de supervivencia en cuanto a la alimentación, desplazamiento, comunicación, expresión, etc. El hombre se distingue así del resto de los animales formando su cultura valiéndose de medios técnicos. El riesgo en este punto es olvidar que el conocimiento va más allá de la técnica: Adorno (1995), citado por Vaz (2004, p.26) declara que: “os homens inclinam-se a considerar a técnica como algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens”.

La técnica desde una perspectiva materialista, lejos de poseer valores esenciales, va a estar sujeta a un modo de producción particular que le imprima un potencial de dominación tanto como de liberación. Este lugar ambiguo de la técnica nos hace reflexionar desde nuestra especificidad educativa en su posibilidad de ser un medio de instrumentalización de lo corporal, como de su formación.

UNA MIRADA HACIA LA HISTORIA DE LAS TÉCNICAS CORPORALES

Las nociones de trabajo y por consiguiente de técnica no han sido las mismas en distintos momentos históricos. Lo mismo podemos decir de la ciencia y sus preocupaciones como modo de conocimiento del mundo. La técnica es solidaria a la noción de cuerpo dominante.

Cada técnica, cada conducta, aprendida y transmitida por tradición, están en función de ciertas sinergias nerviosas y musculares que constituyen cada una un verdadero sistema, solidario, por otra parte, con un determinado contexto sociológico (...) aplicable no solo a las más humildes técnicas, como son la producción de fuego por frotamiento (...), sino también a esas grandes construcciones, a la vez físicas y sociales, en que consisten las diferentes gimnasias (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 5).

Tomaremos aquí los conceptos más relevantes³ de momentos clave de la historia con relación a las prácticas corporales: antigua Grecia, Edad Media y Modernidad. En

³ Para profundizar en el estudio historiográfico sobre las prácticas corporales como manifestación humana, ver entre otros: Rozengardt (2006), Soares (2005) Soares (Org, 2004), Vigarello (2001), Langlade y Langlade (1986), Vaz (2004).

estas distintas épocas encontramos visiones particulares respecto del significado que se le da al trabajo, al conocimiento, al cuerpo y por lo tanto a la técnica.

LA ANTIGUA GRECIA

Para comprender el significado que los griegos dieron a la ciencia, al arte o la educación, debemos aproximarnos a su concepción orgánica del mundo en la cual el hombre y el cosmos, el ser vivo y la naturaleza son concebidos a partir de un mismo modelo formando una unidad. “Consideraron al mundo desde una perspectiva tal, que ninguna de ellas les pareció como una parte separada y aislada del resto, sino siempre como un todo ordenado en una conexión viva, en la cual y por la cual cada cosa alcanzaba su posición y sentido” (JAEGER, 1983, p. 9).

La educación es clave en la construcción y formación del hombre griego. Su concepto de *paideia* es más amplio que los conceptos modernos de educación, formación o cultura con los cuales podríamos aproximarnos a su significado. Entre los contenidos de esta educación se ubican la “comunicación de conocimientos y habilidades profesionales, cuyo conjunto, en la medida en que es transmisible, designaron los griegos con la palabra *technê*” (JAEGER, 1983, p.19).

Esta *technê* se presenta en todo saber concebido en funciones de fines prácticos basados en determinados conocimientos especiales como ser la política, la medicina, la pintura, escultura o el trabajo del artesano. La *technê* se concibe siempre en función a una práctica. Es un saber destinado a servir al hombre que tiende a lo mejor y por lo tanto está relacionado a un valor: “tiene por misión servir a lo mejor del objeto sobre que recae” (JAEGER, 1983, p. 517).

En este concepto se conjugan un saber y una capacidad con su aplicación en un aspecto práctico. La *technê* griega disuelve de esta manera la oposición moderna entre teoría y práctica. “El griego *technê* corresponde frecuentemente en la terminología filosófica de Platón y Aristóteles a la palabra teoría en su sentido moderno, sobretudo allí donde se la contrapone a la mera experiencia” (JAEGER, 1983, p. 515).

Nos interesa, en este sentido, rescatar esta comprensión amplia en lo que refiere a un saber práctico en general, que podríamos traducirlo a un saber específico del cuerpo. Este saber o *technê* que habla de un conocimiento particular de la práctica implicada, está siempre en relación con la ética y la filosofía. Esta consideración de la totalidad del ente

va a ser relegada por la ciencia positivista en su intento por validar lo externo al sujeto, lo objetivo. La separación y especialización de disciplinas que hablen del cuerpo desde miradas parciales, con predominio de las ciencias naturales, será una característica de la ciencia moderna.

LA EDAD MEDIA

Si bien no entraremos en un análisis de este período, no queremos dejar de nombrar algunos conceptos claves que nos ayuden a entender este momento de la historia.

En el Medioevo y el Renacimiento no existe aún una individualización del cuerpo como posesión personal, concepción que caracterizará a la modernidad en siglos posteriores. El cristianismo procede a una distinción novedosa entre el hombre y la naturaleza en la medida en que la naturaleza es asimilada a la obra de Dios, y el hombre debe trascenderla: “o homen é destinado a se tornar independente da natureza na medida em que ele deve caminhar em direção a Deus” (BERNUZZI, 2004, p.12). El cuerpo es del orden de lo público, sus límites son difusos y se celebran los excesos en fiestas callejeras. “El Carnaval instituye la regla de la transgresión, lleva a los hombres a una liberación de las pulsiones habitualmente reprimidas. (...) Los placeres del Carnaval celebran el hecho de existir, de vivir juntos, de ser diferentes (...)” (LE BRETON, 1995, p.30). El mundo del circo ambulante, con sus equilibristas, acróbatas y payasos conforman el universo de las técnicas corporales de la época.

Con la sociedad burguesa del siglo XVI, el límite a estas fiestas populares se marcará a través de la separación entre espectáculo y espectador. El cuerpo comienza a celebrarse ahora liso, racional, moral, pasando a conformar el ámbito de lo privado en la época del surgimiento del individuo (liberal)⁴. La estrecha relación entre el control de los cuerpos y el control social, será valorada por la ascendente burguesía como una de las claves del progreso de la sociedad capitalista de la época.

MODERNIDAD

A partir del siglo XIII, otra lógica irá marcando paulatinamente las bases de una nueva época. La modernidad cultural se caracteriza para Max Weber, citado por Hoyos (1992, p.19), “como la separación de la razón sustantiva expresada por la religión y la

⁴ Para ampliar estos conceptos ver: Le Breton (1995), Soares (2005)

metafísica entre esferas autónomas que son la ciencia, la moralidad y el arte”. Se establece así un signo dominante de la modernidad: la separación entre ciencia, moral y arte, diferenciándose de la antigüedad en donde estas esferas estaban unificadas por la religión. “(...) la diferenciación globalizadora que separa este momento histórico de las formas precedentes es la acción social encaminada al dominio de la naturaleza” (HOYOS, 1992, p.20).

Esta nueva acción de dominio de la naturaleza a través de una racionalidad científico-técnica, va a afectar de manera específica la relación del hombre con su cuerpo y por lo tanto el universo de prácticas corporales. “Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres” (ADORNO; HORKHEIMER, 1998, p.62). El dominio de la naturaleza es el dominio del propio cuerpo; el cuerpo es “expressão da natureza primitiva, sem controle, insatisfeita, imemorial (...)” (VAZ, 2004, p.42). El cuerpo es a la vez sujeto y objeto de conocimiento y de dominio; lo pulsional está cada vez más afectado por las formas de conocimiento de la civilización moderna. De la misma manera que el hombre se impone a la naturaleza por medio de instrumentos técnicos, su propio cuerpo debe expresar a la naturaleza dominada, lo que se hace evidente en la lógica del entrenamiento corporal. El sacrificio se hace presente en el mandato del entrenamiento: la superación de los límites de las capacidades del cuerpo no se logra sin dolor.

El proyecto de la modernidad acarrea “un nuevo orden económico: el capitalismo, y un nuevo baremo para la organización cultural de la sociedad: la racionalidad científica” (HOYOS, 1992, p.19).

La ciencia va a preocuparse por el objetivismo en búsqueda de la razón científica que con su certeza ilumine el conocimiento sobre el mundo y el hombre. Se va a pretender comprender todo sobre el hombre y su cuerpo, dentro de la lógica de un conocimiento que progresa sistemáticamente en su camino hacia el saber. Esta preocupación por el objetivismo se va a reflejar en una cientifización de la educación que derivará en la búsqueda de un método universal de enseñanza⁵.

Esta nueva concepción de la ciencia remite a la ciencia positiva, comprendida como única forma de conocimiento posible: se identifica el conocimiento con la ciencia. El concepto de ciencia es reducido en la modernidad si tomamos referencias de los

⁵ Pretensión comeniana de “enseñar todo a todos”. Ver Behares (2005).

antiguos conceptos griegos tanto de la ciencia misma, como de la práctica y la técnica. En la estrecha relación que existe entre ciencia, trabajo, educación y técnica, podemos evidenciar dos concepciones marcadamente distintas en cómo estas nociones son comprendidas en la antigüedad y en la modernidad. Desde un análisis de la educación en Grecia vemos que:

La relación pedagógica, desde su configuración como *techné*, atiende a una relación personalizada, de personas, entre personas (...). Sin promover una regresión ahistórica podemos constatar que el concepto griego de ciencia era más abarcante para el estudio del hombre, bajo el manto de la filosofía (HOYOS, 1992, p.29).

La concepción del trabajo de la cultura occidental contemporánea, está ligada a la historia de la modernidad burguesa capitalista, y desde esta estructura de pensamiento a discursos que intentan dignificarlo como forma de realización humana⁶.

“El cristianismo anunció el orden burgués moderno –de acuerdo con el pagano Maquiavelo- mediante el elogio al trabajo, que en el Antiguo Testamento, sin embargo, fue siempre definido como una maldición” (ADORNO; HORKHEIMER, 1998, p.277).

El esfuerzo y el sacrificio por la realización a través del trabajo han penetrado nuestra formación desde el proceso de escolarización, por lo que la educación de los cuerpos no ha sido ajena a esto. La superación de límites en las capacidades del organismo, el quiebre de récords cada vez más difíciles, el cuidado extremo y el culto contemporáneo del cuerpo, son algunos ejemplos de la conformación en lo corporal de un fenómeno que nos impulsa a estar siempre compitiendo, actuando de manera eficaz, no malgastando energías, siendo productivos. En una crítica a esta visión del trabajo en su forma capitalista, entendemos que:

A idéia de que o trabalho forma é facilmente rebatida pela clareza de que o trabalho, da maneira como se apresenta nessa sociedade, deforma e enfraquece as possibilidades de reflexão e de autonomia daquele que o exerce, haja visto que a dimensão sensível e a dimensão intelectual não se articulam, do mesmo modo como não existe qualquer relação entre trabalho manual e intelectual. (...) Podemos pensar no trabalho como possibilidade de libertação, se atentarmos para uma educação para a sensibilidade (TABORDA; PAIVA, 2005, p.4).

En un análisis de la relación del cuerpo con la división del trabajo, típica de la organización científica capitalista, Adorno y Horkheimer (1998) señalarán la separación entre el disfrute y el trabajo. Marx, en Fromm (1991), va a introducir la categoría de

⁶ Para ampliar esta idea ver: Taborda; Paiva (2005); Soares (1994 y 1998).

trabajo enajenado (en oposición al trabajo libre) para referirse a la separación entre el sujeto que produce y el objeto producido. En el acto productivo la relación del trabajador con su actividad es de no-pertenencia, de pasividad. Este autor va a estudiar el trabajo como categoría antropológica, entendiéndolo como una actividad humana de acción productiva con la naturaleza. Este concepto no lo reduce a una categoría económica en la que el trabajo es sinónimo de mercancía en su forma capitalista. El trabajo es visto como relación humana y no solamente como sistema económico. La actividad intelectual, así como la manual y la artística son entendidas también como trabajo, en lo que encontramos afinidad con el concepto aristotélico de arte, entendido como “un modo de ser productivo acompañado de razón verdadera” (ARISTÓTELES, 1995, p.154). La relación del poder práctico (*techné*) con una disposición productiva y ética, guarda relación con la definición que Marx nos da de trabajo libre, como acto de autorrealización del hombre.

Se hace evidente aquí, en este análisis sobre el trabajo (al igual que en el análisis de las técnicas corporales), la doble posibilidad de alienación y de liberación que estas actividades implican.

O trabalho pode ser manifestação e realização autênticas da ‘essência humana’, uma vez que seu devir histórico estaria marcado pela dupla possibilidade de alienação e libertação (...). O trabalho na sua forma capitalista só pode ser irrealização (TABORDA; PAIVA, 2005, p.2).

La noción de técnica corporal, en la modernidad, va a estar ligada a conceptos de eficiencia y eficacia relacionadas a la performance y productividad corporal. A partir de una organización científica del trabajo en busca de su optimización, la especialización (división técnica del trabajo), se irá incrementando. Se producirá, a su vez, una fuerte escisión entre la concepción y la ejecución de la tarea; escisión que puede proyectarse al campo de la teoría y la práctica; pensamiento y ejecución; mano y cerebro⁷.

El uso indiscriminado de la técnica -tanto en el trabajo, la ciencia o la educación- la obsesión y veneración de las explicaciones técnico-científicas, han sido advertidas por algunos exponentes de la Teoría Crítica cuando nos hablan del *fetichismo de la técnica*, que “se traduz por uma supervalorização dessa última, culminando em uma forma de culto a uma lógica cega” (TABORDA; PAIVA, 2005, p.6). Esta dimensión de la técnica en la educación es lo que comúnmente denominamos tecnicismo.

⁷ Ver Nieves (1998, p.114).

TÉCNICA Y EDUCACIÓN DEL CUERPO

El S. XIX va a ser testigo del surgimiento de una nueva disciplina corporal, de base científica, accesible a toda la población de las crecientes ciudades, capaz de promover una vida saludable (necesaria para responder a las nuevas actividades económicas) y compensar los efectos nocivos de la vida moderna, urbana y mecanizada, a la vez de transmitir fuertes valores patrióticos: la Gimnasia⁸. Estas nuevas formas de trabajo sobre el cuerpo, en solidaridad con la ciencia positivista

afirman la posibilidad de transformar el gesto humano en objeto de investigación científica partiendo de concepciones hiperracionales, basadas en la ciencia para explicar sus propuestas prácticas. De ese modo, aparta a los sujetos de expresiones vinculadas a tradiciones populares y al mundo de las diversiones (SOARES, 2002, p. 23).

Esta novedosa organización de lo corporal no pasará inadvertida para la educación, por lo que será tomada en cuenta sobretodo en la formación de niños y jóvenes. La inclusión de la gimnasia como contenido específico en la escuela, responde en este contexto a objetivos de orden y disciplina de los cuerpos en el espacio y tiempo escolar, los que se expanden al espíritu. “El universo físico del escolar está vinculado con las normas del ciudadano” (VIGARELLO, 2005, p.180).

A partir del análisis hecho en los puntos anteriores, podemos decir aquí, que la educación física moderna⁹ está ligada al desarrollo de una perspectiva de la técnica de corte mecanicista; perspectiva desarrollada en tanto instrumento eficaz del pretendido control sobre la naturaleza, típico del positivismo¹⁰.

Esta relación de control sobre la naturaleza, va a coexistir a partir del siglo XVIII, con otra visión, basada en una idealización de la naturaleza como lugar sagrado, de devoción y de referencia para las costumbres de los ciudadanos. Se hace evidente en varias corrientes gimnásticas de la época, la idea de un retorno romántico a la naturaleza como inspiración máxima de sabiduría y nobleza. El *Método Natural* de Georges Hébert (1875-

⁸ La historia de la Gimnasia ha sido estudiada por Langlade y Langlade (1986), Soares (2003, 2004, 2005, 2006), Vigarello (2003, 2005), entre otros.

⁹ Podemos hablar de Educación Física como campo específico, a partir de la sistematización de diversas prácticas corporales tomadas con un sentido educativo, basado en el desarrollo de las culturas urbanas y la presencia del Estado a principios del siglo XIX (Cf. Aisenstein, 2006) La gimnasia será un antecedente inmediato a la vez que contenido de este incipiente campo.

¹⁰ Ampliar en Marx (1985); Fromm (1991); Horkheimer y Adorno (1998).

1957) inspirado en las teorías de J. Rousseau¹¹, se consolidó como un verdadero retorno a las actividades en la naturaleza del hombre primitivo. “La obra de Hébert es un canto a la vida, al aire libre, al trabajo en plena naturaleza, al desnudo (dentro de lo que la decencia permite) y a los ejercicios físicos naturales y utilitarios” (LANGLADE; LANGLADE, 1986, p.272) ideales que reaccionan frente al carácter artificial, construido y analítico de la gimnasia de la época¹².

Frente a esta nueva sensibilidad del hombre europeo hacia la naturaleza, compartimos que:

o final do século XVIII marca, de um modo mais acentuado, uma mudança de sensibilidade no que concerne á natureza. O domínio absoluto e violento do homen sobre o mundo natural lentamente cede espaço para outras compreensões e atitudes (...). Firma-se uma compreensão na qual a natureza é bela mas, sobretudo, benéfica, e exerce um saudável poder espiritual sobre o homen (SOARES, 2003, p. 24).

Es importante referirnos aquí al contexto europeo de finales del S.XVIII (especialmente el francés, de donde es originario George Hébert), en el cual la expansión colonial pone frente al hombre civilizado un mundo nuevo, que lo fascina a la vez que lo desafía y ante el cual debe estar preparado.

LA RIGIDEZ DE LA TÉCNICA: DE LA ORTOPEDIA A LA GIMNASIA

La búsqueda por la uniformidad de las técnicas será una característica de este período. “Las clases dominantes, por las condiciones hegemónicas en las que actúan, tienen mayor posibilidad de aplastar lo singular, lo diverso, lo antagónico” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2005, p.9) condenando ciertas prácticas populares por su desenfreno, exceso y gasto inútil de energía, imponiendo una racionalidad científica en el cuidado de los cuerpos.

¹¹ Jean Jacques Rousseau (1712-1778) es uno de los profetas de esta nueva sensibilidad que define a la naturaleza como un lugar sagrado, de propiedades terapéuticas, casi míticas. “Debemos admitir que el Renacimiento de la Educación Física con *evidente influencia en el terreno de la expresión práctica*, se debe a Rousseau. En su “Emilio”, libro II, expresa: “si desea cultivar la inteligencia de su alumno, cultive las fuerzas que deben regirla. Ejercite su cuerpo continuamente; hágalo fuerte y sano, para que pueda hacerle inteligente y razonable (...) déjele ser hombre de vigor y pronto de hará de razón” (Langlade y Langlade, 1986, p. 24).

¹² La Educación Física hasta nuestros días cuenta con una larga trayectoria de abordajes analíticos en sus métodos de enseñanza, preocupados por desglosar y fraccionar el movimiento con la ilusión de una mejor comprensión de su totalidad, en solidaridad con un ideal de progreso (progresión) continua y lineal.

En este contexto de revolución industrial y urbanización, se siguen asentando las bases de un liberalismo político y económico que irá penetrando de manera específica la dimensión de lo corporal. Continuos estudios en el campo de la medicina impondrán nuevas costumbres en cuanto a las técnicas del cuidado del cuerpo de la época. Se evidencia un pasaje de la máquina y el corsé como aparatos correctores del cuerpo, a la responsabilidad individual en el mantenimiento de una postura “ideal”, en solidaridad con un liberalismo creciente de la época.

El corsé aporta su añadido técnico en el mundo clásico del siglo XVII, seducido por la mecánica y la geometría. (...) Esas “máquinas” deben pensarse aquí como otros tantos símbolos pedagógicos, equivalentes, para el cuerpo, a principios intangibles y exteriores, por otra parte aplicados para el espíritu (VIGARELLO, 2005, p.16).

La búsqueda de la corrección desde el exterior irá dejando paso a la propia fuerza muscular -toma de conciencia mediante- como responsable de la adopción de actitudes correctas, tanto desde un punto de vista ético- moral, como higiénico. Las nuevas técnicas de la rectitud (producto de una pedagogía del gesto y la voluntad) marcarán una distinción muy difusa entre los mandatos científico- técnicos y los mandatos morales como fundamento de su beneficio. Ocurre así un fenómeno de moralización de la técnica, en donde la “valorização da retitude postural não se restringe á questão orgânica: simboliza a moralidade da alma humana” (VIERA; DE SOUZA, 2002, p.145).

LA CODIFICACIÓN DEL GESTO: DE FIESTA CALLEJERA A DEPORTE OLÍMPICO

Con respecto a la transformación que esta nueva clase burguesa de mediados del siglo XIX busca para los usos del cuerpo, Soares nos aporta que:

a ginástica científica apresentava-se como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo, pois trazia como princípio a utilidade de gestos e a economia de energia (...) O universo gestual próprio do circo apresentava uma total ausência de utilidade. O corpo ali axibido em movimento constante despertava o riso, o temor e, sobretudo, a liberdade (SOARES, 2005, p. 23).

El adiestramiento y la codificación de los gestos responden a los nuevos códigos de la civilización burguesa occidental. Esta apropiación y transformación de todo un lenguaje corporal al interior de la mirada científica, puede ser leída a partir del análisis que hace

Foucault acerca del concepto de saberes sometidos. El efecto de poder de un discurso considerado científico, se impone a una “serie de saberes calificados como incompetentes, o, insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel de conocimiento o científicidad exigida” (FOUCAULT, 1992, p.129).

Las técnicas de los acróbatas, con su transgresión e irreverencia en las inversiones al poner el mundo al revés, serán tomadas y domesticadas por las reglas estrictas del deporte a mediados del siglo XIX. Esta herencia no solo será negada sino que será combatida por la incorporación de principios de orden, disciplina y sistematización de técnicas que puedan ser controladas y evaluadas.

La actual Gimnasia Artística que tiene su origen en Alemania, se desprende directamente del sistema creado por Friedrich-Ludwig Jahn (1778-1852), en el que se elaboran ejercicios gimnásticos a partir de la creación de “obstáculos artificiales” (a posteriori aparatos de gimnasia artística). Esta gimnasia, de fuerte carácter militar y patriótico, toma elementos acrobáticos típicos de las fiestas callejeras, y sin reconocer el origen y el sentido de estas técnicas como práctica contestataria, se vuelca hacia una codificación progresiva de los gestos, reglamentando los distintos elementos, estableciendo técnicas ideales y castigando las desviaciones del movimiento perfecto. El “Turnkunst” (nombre con el cual suple el término “Gymnastik” para acentuar el carácter nacional –Alemán- de su sistema) va a transformarse paulatinamente en un deporte olímpico¹³.

El código de puntuación de la Gimnasia Artística actual, dará cuenta de esta preocupación extrema por corregir los errores de un gesto científicamente estudiado¹⁴. El mismo reglamenta los descuentos hechos al gimnasta, -expresados en décimas de puntos- de aquello que se aleja de la técnica ideal¹⁵.

LA PRESENCIA DEL ARTE

Las técnicas corporales en nuestras prácticas cotidianas aparecen impregnadas por la lógica de la ciencia positivista, tanto que olvidamos la posibilidad de lo otro, de lo “alter”. Si bien la tendencia que domina nuestras prácticas se basa en el control de la

¹³ Se compite por primera vez en los Primeros Juegos Olímpicos de la Era Moderna en Atenas, 1896.

¹⁴ La Cinesiología o Biomecánica, con su estudio de las palancas, fuerzas y resistencias de la “máquina corporal” tendrá mucho que aportar al análisis mecánico de las técnicas deportivas.

¹⁵ Se puede consultar el código de puntuación de Gimnasia Artística en: www.fig-gymnastics.com/

eficacia en cuanto al uso del tiempo, el espacio o la energía utilizada en la realización de los movimientos, esto no ocurre sin resistencias ni fisuras. El campo artístico ha aportado y tiene mucho que aportar a los diversos abordajes que sobre el cuerpo realiza la educación. El arte, a través de personalidades provenientes del teatro, la música y la danza, ha hecho grandes contribuciones desde los comienzos de la gimnasia en el siglo XIX. Señalamos algunos ejemplos de estos enfoques que se contrapusieron al carácter excesivamente analítico, anatómico y fisiológico de los movimientos, así como a la rigidez y la falta de expresión en los mismos. Así, la historia de la gimnasia cuenta con personalidades como la de François Delsarte (1811-1871), proveniente del mundo del teatro, quien fuera el precursor de toda la línea denominada “Gimnasia Moderna”, preocupado por una educación del cuerpo en dirección a la expresión y una gestualidad menos mecánica. Desde el campo de la música, Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), pensó al cuerpo como lenguaje, conjugando el gesto con el ritmo (el cuerpo entendido como expresión artística) a partir de una técnica denominada por él “Rítmica”. Desde el mundo de la danza, Isadora Duncan (1878-1929), con su propuesta de una danza “natural”, se rebeló ante el encorsetamiento del ballet clásico:

Pretendía renovar la danza, tanto en lo que respecta a su ideología como a su técnica. Ideológicamente defendía una danza libre, despojada de trabas académicas. Técnicamente hacía tabla rasa del pasado y especialmente, de las cinco posiciones clásicas adquiridas por el refinamiento secular (GASCH, [s.d.] en LANGLADE; LANGLADE, 1986, p.53).

Otra manifestación artística que ha estado históricamente vinculada al nacimiento de la Gimnasia y forma parte del universo de prácticas corporales del hombre desde la antigüedad es el circo. Conocida es la rica historia que tiene el circo como arte: “en la India y en la China las instituciones de estas artes poseen una tradición milenaria (...) No es un juego: equilibrio, contorsión, circo, maroma y teatro, transformismo, son artes surgidas del rito. Como la danza y la misa” (DALLAL, 1990, p.23).

A mediados del siglo XIX, el circo pasará a ser valorado, como ya hemos analizado en párrafos anteriores, como una práctica contestataria frente al establishment de la burguesía europea. El circo contemporáneo surge a finales del siglo XX, transformando el circo tradicional en una propuesta que vincula distintas manifestaciones del arte como el teatro, la danza y la música.

En cuanto al significado de esta práctica corporal muy distinta a la lógica del deporte, compartimos con Dallal la siguiente idea:

los equilibristas trabajan día y noche (...) ‘calentando’ hasta sus huesos y sus uñas para convertir en gomas –ligas- sus miembros. No a la manera de los deportistas cuyas fuerzas y ejecuciones culminan en la competencia, en el extremo de una línea trazada de antemano, cuya máxima proeza –como en el comercio y en la guerra- es ‘ganarle al contrincante’. La contienda deportiva se agota en sí misma. El equilibrista persigue la implantación de un fenómeno distinto (...) equilibrio, fuerza, espacio y proeza, todo junto, a la vez, conforma un arte (DALLAL, 1998, p. 21).

Entendemos que el mundo del circo, como una disciplina artística que refiere específicamente al trabajo de distintas técnicas corporales, debe ser tenido en cuenta como un contenido relevante del campo de la Educación Física. No queremos dejar pasar, sin embargo, una preocupación que se nos presenta en cuanto a esta relación, y que habla de una funcionalización de los contenidos del circo. Esto significa que, valorado en tanto moda, se le despoja su esencia artística, sustrayendo técnicas aisladas con fines utilitarios al entrenamiento corporal.

Estas son algunas de las influencias que desde lo artístico han colaborado para abrir nuevos caminos a un campo tan empapado por la lógica del rendimiento corporal como única finalidad posible de su existencia. El interés por la técnica corporal en la Educación Física, ha superado, muchas veces, el interés por la educación del cuerpo en su sentido más amplio.

CONSIDERACIONES FINALES

Existen dos tipos de abordajes con respecto a las técnicas corporales que se desprenden de distintas formas de entender el movimiento humano. Desde una perspectiva positivista (hegemónica), el movimiento se fundamenta sobre bases naturales y mecánicas. Desde una visión antropológica del cuerpo y del movimiento humano, se entiende que corporeidad es mucho más que organicidad: “el movimiento humano radica en el cuerpo como un todo, como una forma de vida, no en el aparato de movimiento (...)” (JACOBS, 1962 citado por WAGNER, 1996, p. 66).

Queremos dimensionar la técnica como punto de partida, como recurso corporal y no como fin –cerrado- en sí misma. Comprenderla como habilitante de próximas prácticas,

Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação

no solo con el sentido de progresión, sino con el de ruptura, de trascendencia de sí misma, como re-creación de lo conocido para integrarse al sujeto que la llena de significado.

En las manos del músico, así como en los movimientos del bailarín o del actor, se evidencia mas claramente el recurso técnico con una finalidad expresiva y comunicativa. La Educación Física suele olvidar la razón por la cual se vale de ciertas técnicas, no encontrando otro sentido más que la destreza y la performance insertas en un contexto de competencia.

Una educación pensada como práctica de libertad, deberá alejarse lo más posible del adiestramiento corporal y de la repetición de ejercitaciones sustentadas únicamente en fines de salud, estética y/o rendimiento, y concebir al sujeto como ser histórico, productor y reproductor de su cultura, promoviendo el trabajo desde una perspectiva integradora de todas sus dimensiones. Compartimos con Rodríguez Giménez el siguiente cuestionamiento:

¿Puede concebirse, en teoría y práctica, una pedagogía del cuerpo como una instancia de trabajo con/ sobre el cuerpo que trascienda el disciplinamiento y la dominación; que se constituya como una práctica ética de la libertad y que además no se transforme en una anti-biología, sino que se valga del conocimiento anatómico-fisiológico del cuerpo como parte de una objetivación de la base material de la práctica? (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2004, p.8).

REFERENCIAS

AISENSTEIN, A. El discurso pedagógico en educación física. La tensión ciencia *versus* espíritu en la conformación de una disciplina escolar. **Revista Brasileira de Ciencias do Esporte**, Campinas: Autores Associados, v.25, n.1, p.83-99, setiembre 2003.

_____. La educación física en el currículo moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina, 1880-1960). In: ROZENGARDT, R (Coord.) **Apuntes de historia para profesores de educación física**. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2006. p.69-84.

ARISTÓTELES. **Ética nicomáquea**. Buenos Aires: Planeta DeAgostini, 1995.

BEHARES, L. E. Didáctica moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? In: BEHARES, L. E.; COLOMBO, S. (Comp.). **Enseñanza del saber – saber de la enseñanza**. Montevideo: Departamento de publicaciones de la FHCE, 2005, p.9-15.

BERNUZZI, D. É possível realizar uma história do corpo?. En: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. San Pablo: Editora Autores Associados, 2004, p.3-23.

DALLAL, A. **El aura del cuerpo**. México: UNAM (Instituto de Investigaciones Estéticas), 1990.

FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. 3.ed. Madrid: La Piqueta, 1992.

FROMM, E. **Marx y su concepto del hombre**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialéctica de la ilustración**. Fragmentos filosóficos. 3. ed. Madrid: Trotta, 1998.

HOYOS MEDINA, C. A. Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de la modernidad. In: _____. (Org.). **Epistemología y objeto pedagógico**. México: UNAM, 1992, p.19-40.

JAEGER, W. **Paideia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. **Teoría general de la gimnasia**. 2. ed. Buenos Aires: Stadium, 1986.

LE BRETON, D. **Antropología del cuerpo y modernidad**. 2.ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995.

LÉVI-STRAUSS, C. Introducción a la obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. **Sociología y antropología**. 2.ed. Madrid: Tecnos, 1991, p.13-42.

_____. **La sociología del cuerpo**. Buenos Aires: Nueva Visión. 2002.

MARX, K. **Manuscritos**. Buenos Aires: Altaya, 1997.

_____.; ENGELS, F. **La ideología alemana**. Buenos Aires: Pueblos Unidos, 1985.

MAUSS, M. **Sociología y antropología**. 2. ed. Madrid: Tecnos, 1991.

NIEVAS, F. **El control social de los cuerpos**. Buenos Aires: Eudeba, 1998.

RODRIGUEZ, R. **Cuerpo y educación**: consideraciones sobre el cuerpo en el enseñar y el aprender. CONGRESO NACIONAL LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: DEBATES ACTUALES, 1, 2004, Montevideo [Anales...] Montevideo: Signo Centro Interdisciplinario, 2004. Disponible en: [Erro! Indicador não definido.](#) Acceso: 28 marzo 2007. (Biblioteca virtual).

_____. Reflexiones acerca de la investigación en la historia del campo de la Educación Física como problema epistémico. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, 1.; CONGRESO COLOMBIANO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, 2, 2005, Bogotá, “Perspectivas contemporáneas de investigación histórica de la educación física en el contexto internacional”. **Actas**. Bogotá: Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, 2005. 1 CD ROM.

ROZENGARDT, R. Notas históricas para la identidad de la Educación Física. In:

_____. (Coord.). **Apuntes de historia para profesores de educación física**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, p.159-204.

SOARES, C. Corpo e gesto: a ginástica e a restidão. In: AISENSTEIN, A. et.al. (Comp.) **Estudios sobre deporte**. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2001, p.143-153.

_____. Georges Hébert e o método natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo. **Revista Brasileira de Ciencias do Esporte**, Campinas, v.25, n.1, p.21-39. 2003.

_____. **Educação física**. Raízes européias e Brasil. 3. ed. San Pablo: Autores Asociados. 2004.

_____. **Imagens da Educação no Corpo**. 3. ed. San Pablo: Autores Asociados. 2005.

_____. Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. In: ROZENGARDT, R. (Coord.) **Apuntes de historia para profesores de educación física**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006. p. 223-242.

TABORDA, M.; PAIVA, L. **Corporalidade, trabalho e técnica**: reflexões a partir da filosofia da história de Hébert Marcuse. UFRGS: Porto Alegre, 2005.

VAZ, A. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, Julio/Diciembre, p. 21-49, 2004.

VIEIRA, A; DE SOUZA, J. L. A moralidade implícita no ideal de verticalidade da postura corporal. **Revista Brasileira de Ciencias do Esporte**. Campinas, v.23, n.3, p.133-148, 2002.

VIGARELLO, G. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciencias do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, 2003.

_____. **Corregir el cuerpo**. Historia de un poder pedagógico. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

WAGNER, C. El juego de movimiento. In: BAUER, G. et.al. **Homo ludens**. El hombre que juega. Buenos Aires: Instituto para la Investigación y la Pedagogía del Juego, 1996, p.53-68.

VIRGINIA ALONSO SOSA

Profesora en Educación Física del Ministerio de Turismo y Deporte.
Docente de Gimnasia en la Licenciatura en Educación Física (ISEF-
UdelaR) Integrante del Grupo Políticas Educativas y Políticas de
Investigación en Educación Física (GPEPI) del Dpto. de Investigación
del ISEF-UdelaR. Co-fundadora e integrante del grupo GRAVA (grupo
artístico de acrobacias circenses)

E-mail: viqui77@hotmail.com

Aceito em: 21/06/2007
Publicado em: 23/07/2007